

Wodzicki, Katrin; Hussenöder, Felix; Opusko, Marek; Cress, Ulrike

Die Nutzung von Social-Networking-Seiten durch Studierende: Psychosoziale und akademische Auswirkungen

Krämer, Nicole C. [Hrsg.]; Sträfling, Nicole [Hrsg.]; Malzahn, Nils [Hrsg.]; Ganster, Tina [Hrsg.]; Hoppe, H. Ulrich [Hrsg.]: *Lernen im Web 2.0. Erfahrungen aus Berufsbildung und Studium*. Bielefeld : Bertelsmann 2014, S. 19-37. - (Berichte zur beruflichen Bildung)



Quellenangabe/ Reference:

Wodzicki, Katrin; Hussenöder, Felix; Opusko, Marek; Cress, Ulrike: Die Nutzung von Social-Networking-Seiten durch Studierende: Psychosoziale und akademische Auswirkungen - In: Krämer, Nicole C. [Hrsg.]; Sträfling, Nicole [Hrsg.]; Malzahn, Nils [Hrsg.]; Ganster, Tina [Hrsg.]; Hoppe, H. Ulrich [Hrsg.]: *Lernen im Web 2.0. Erfahrungen aus Berufsbildung und Studium*. Bielefeld : Bertelsmann 2014, S. 19-37 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-115801 - DOI: 10.25656/01:11580

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-115801>

<https://doi.org/10.25656/01:11580>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

und



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Lernen im Web 2.0

Erfahrungen aus Berufsbildung und Studium



Nicole C. Krämer, Nicole Sträfling, Nils Malzahn,
Tina Ganster, H. Ulrich Hoppe (Hrsg.)

Lernen im Web 2.0

Erfahrungen aus Berufsbildung und Studium

Berichte zur beruflichen Bildung

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Bonn

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BİBB** ▶
▶ Forschen
▶ Beraten
▶ Zukunft gestalten

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7639-1160-8

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Internet: wbv.de

E-Mail: service@wbv.de

Telefon: (05 21) 9 11 01-11

Telefax: (05 21) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 111.058

© 2014 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de

Umschlag: Christiane Zay, Potsdam

Satz: Christiane Zay, Potsdam

Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-1160-8

ISBN E-Book: 978-3-7639-5247-2



Inhalt

| | |
|---------------|---|
| Vorwort | 5 |
|---------------|---|

Nicole C. Krämer, H. Ulrich Hoppe

| | |
|---|---|
| Einleitung: Lernen im Web 2.0 – Erfahrungen aus Berufsbildung und Studium | 7 |
|---|---|

Beispiele für die Integration formaler und informeller Lernprozesse

Katrin Wodzicki, Felix Hussenöder, Marek Opusko, Ulrike Cress

| | |
|--|----|
| Die Nutzung von Social-Networking-Seiten durch Studierende: Psychosoziale und akademische Auswirkungen | 19 |
|--|----|

Johannes Moskaliuk, Ulrike Cress

| | |
|--|----|
| Bildung zwischen nutzergeneriertem Web und dozentenzentrierter Hochschule: Das Konzept des Blended Open Course | 39 |
|--|----|

Thomas Köhler, Henry Kreikenbom, Jörg Neumann, Andreas Ueberschaer

| | |
|---|----|
| Online-Lernortkooperation aus Sicht von Ausbildenden und Auszubildenden | 57 |
|---|----|

Web 2.0-basierte Werkzeuge und Methoden in der Berufsbildung

Karsten D. Wolf, Andreas Breiter

| | |
|---|----|
| Integration informeller und formaler Bildungsprozesse zur beruflichen Orientierung von Jugendlichen am Beispiel draufhaber.tv | 85 |
|---|----|

Dennis Krannich, Julia Finken, Sabrina Wilske, Sven Schulte

| | |
|--|-----|
| Vorgehensmodell und Gestaltungsempfehlungen zur Entwicklung von Web 2.0-Plattformen für die Aus- und Weiterbildung | 103 |
|--|-----|

Alke Martens, Anne Rott

| | |
|---|-----|
| Methodenkatalog für den Einsatz von Web 2.0 im Unterricht | 123 |
|---|-----|

Till Schümmer, Christina Matschke

| | |
|---|-----|
| Lernen in Web 2.0-basierten Praxisgemeinschaften am Beispiel der Evangelischen Kirche in Deutschland: Von der Vision zur Realität | 141 |
|---|-----|

Nils Malzahn, Ulrich Hoppe

| | |
|--|-----|
| Werkzeuge und Methoden für eine Web 2.0-Lehre in der beruflichen Bildung | 161 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Tina Ganster, Sophia A. Grundnig, Nicole Sträßling, Nicole C. Krämer</i> Sozial- und medienpsychologische Anreize in der webgestützten beruflichen Bildung | 183 |
|---|-----|

Reflexion und theoretischer Hintergrund

| | |
|--|-----|
| <i>Eileen Lübcke, Joanna Burchert</i> Kongruenz oder Korrespondenz? Soziokulturelle Ökologie als Ansatz zum Verstehen des Web 2.0 in der beruflichen Bildung | 207 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Christina Matschke, Joachim Kimmerle, Johannes Moskaliuk, Till Schümmer, Ulrike Cress</i> Motivation bei der Nutzung von Web 2.0 in der Bildung | 227 |
|---|-----|

Anhang

| | |
|-----------------------|-----|
| Glossar | 247 |
| Kontaktadressen | 253 |
| Abstract | 259 |

Vorwort

Die Berufsausbildung im dualen System und das Studium an Hochschulen unterliegen einem dynamischen Wandlungsprozess. Er ist charakterisiert durch die immer schnellere Verbreitung digitaler Medien, steigende Medienkonvergenz und eine mediengestützte Entgrenzung von Lehren, Lernen und Arbeiten. Dieser Wandlungsprozess erweitert die Vermittlungsmöglichkeiten methodisch didaktischer Ansätze zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz um viele Facetten. Er ermöglicht es, gemäß dem im Berufsbildungsgesetz festgehaltenen Auftrag beruflicher Bildung, berufliche Handlungsfähigkeit in einer sich ständig wandelnden Arbeitswelt zu vermitteln, mithilfe zukunftsfähiger Werkzeuge nachkommen zu können.

Die vorliegende Publikation enthält zahlreiche fallbeispielhafte Einsatzszenarien aus Berufs- und Hochschulbildung und demonstriert die Anwendungsbreite digitaler Medien sowie deren Unterstützungsfunktionen zur Durchführung moderner attraktiver Ausbildung. Für das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) stellt diese Publikation einen weiteren Baustein zur Information der Fachöffentlichkeit über sogenannte „Good Practice“, also erfolgreich erprobte digital gestützte Aus- und Weiterbildungskonzepte, dar.

Eine Reihe der beschriebenen Fallbeispiele konnten im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) initiierten verschiedenen Fördermaßnahmen „Digitale Medien in der beruflichen Bildung“ (vgl. u. a. www.qualifizierungdigital.de) erarbeitet und umgesetzt werden. Das BIBB begleitet diese Fördermaßnahmen mit dem Ziel eines breitenwirksamen Ergebnis- und Wissenstransfers.

Die umfangreichen Forschungsergebnisse der Autoren und Autorinnen zum Lernen im Web 2.0 in der beruflichen Bildung und im Studium geben Hinweise zu den Voraussetzungen für einen erfolgreichen und effektiven Einsatz der neuen Technologien. Die interaktiven Möglichkeiten der internetgestützten Anwendungen bieten neue Chancen für die Verschränkung von formellem und informellem Lernen. Sie erfordern gleichzeitig entsprechende Kompetenzen von Lernenden und Lehrenden, um Lehr-/Lernprozesse partizipativ gestalten zu können. Deshalb geht diese Publikation in besonderem Maße auf die speziellen organisationalen und didaktischen Herausforderungen für das Lehren und Lernen mit Web 2.0-Technologien ein.

Michael Härtel, Leiter des Arbeitsbereichs 3.2

„Digitale Medien, Fernlernen, Bildungspersonal“ im BIBB

Isabel Garcia-Wülfing, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich 3.2

„Digitale Medien, Fernlernen, Bildungspersonal“ im BIBB

Nicole C. Krämer, H. Ulrich Hoppe

Einleitung: Lernen im Web 2.0-Erfahrungen aus Berufsbildung und Studium

Webbasierte Lernangebote sind seit vielen Jahren etabliert, sowohl aus der Sicht der Lernenden als auch als wirtschaftliches Betätigungsfeld für Anbieter. Auch wenn diese Angebote interaktiv gestaltet sein können, nehmen die Lernenden typischerweise eine Konsumentenrolle ein. Dem gegenüber steht eine Vielzahl neuer Webanwendungen, die auf sozialer Interaktion und offener, partizipativer Inhaltserstellung beruhen. Um diese neuen Möglichkeiten des „Web 2.0“ für das Lernen speziell im Bereich der beruflichen Bildung auszuloten und zu erproben, hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung im Jahr 2008 ein Programm initiiert,¹ das den Kontext der Beiträge in diesem Band bildet, in welchem u. a. Ergebnisse einiger der Projekte aus der Förderrichtlinie vorgestellt werden. Zunächst ist zu klären, was unter Web 2.0 zu verstehen ist und welche Vorteile sich für das Lernen aus den neuen technologischen Möglichkeiten ergeben. Diskutiert wird auch, welche Unterschiede sich zu computerunterstütztem kooperativem Lernen (Computer-Supported Collaborative Learning, kurz: CSCL) ergeben. Des Weiteren werden die Rolle des Lehrenden betrachtet und Probleme diskutiert, die überwunden werden müssen, damit Web 2.0-Technologien in der Lehre auf breitere Akzeptanz treffen. Im Anschluss folgt eine Vorstellung und Einordnung der einzelnen Kapitel des Buches.

Das wesentliche Merkmal des Web 2.0 ist die Unterstützung sozial vernetzter und produktiver Nutzergemeinschaften auf der Basis offener Webangebote. Hierzu zählen Onlineenzyklopädien (z. B. Wikipedia), Videoportale (z. B. YouTube bzw. Sharing-/Ratingcommunities wie Flickr), private und berufliche soziale Netzwerkseiten (z. B. Facebook, Twitter oder XING) sowie Weblogs (Onlinetagebücher). Gekennzeichnet sind diese Anwendungen dadurch, dass sie auch technischen Laien durch einfache Bedienung die Möglichkeit geben, Internetinhalte nicht nur zu rezipieren, sondern auch selbst zu produzieren (sogenannter „User-generated Content“) zum Beispiel, indem sie Beiträge für Wikipedia verfassen (BENKLER 2006). Empirische Erhebungen zeigen, dass nicht nur die allgemeinen Nutzerzahlen des Internets steigen (mittlerweile nutzen 76 % der Deutschen das Internet; VAN EIMEREN/FREES 2012), sondern vor allem Web 2.0-Anwendungen an Beliebtheit zunehmen (BUSEMANN/GSCHEIDLE 2012). Von 1366 Befragten gaben 36 % an, private Communities (z. B. Facebook) mindestens einmal wöchentlich zu nutzen (25 % täglich). Auch Wikipedia (30 % mindestens einmal wöchentlich, 6 % täglich) und Videoportale wie YouTube (32 %

1 Förderprogramm: Digitale Medien in der beruflichen Bildung (www.qualifizierungdigital.de).

mindestens einmal wöchentlich, 9 % täglich) sind unter den Internetnutzern beliebt. Dabei zeigt ein Vergleich mit den Daten der vergangenen Jahre, dass die Nutzung von Videoportalen, Wikipedia und privaten Netzwerken nach wie vor ansteigt, während Blogs, Fotocommunities und Twitter stagnieren. So werden Blogs nur noch von 2 % der Befragten mindestens einmal pro Woche genutzt (0 % täglich) und Twitter nur von 1 % (1 % täglich).

Seit einigen Jahren wird nun diskutiert, dass die neuen technologischen Anwendungen Möglichkeiten in Bezug auf Wissensteilung und Lernen bieten, die es vorher in der Form nicht gab: Social-Software-Tools eröffnen eine neue Dimension in wissensbasierten Prozessen, da die Nutzer und Nutzerinnen miteinander arbeiten oder lernen und ihr Wissen mit anderen teilen können, sodass sich „important effects both on individual learning and collaborative knowledge building“ ergeben (KIMMERLE/MOSKALIUK/CRESS 2009, S. 459). Insbesondere der Aspekt der Vernetzung mit anderen wird dabei als fruchtbar angesehen. Aus sozialpsychologischer Perspektive eröffnen Kooperation und Kollaboration tatsächlich zahlreiche Vorteile für den Einzelnen, aber auch für die Gruppe. So kann z. B. eine Person über die Interaktion innerhalb einer Gruppe einen Lernerfolg erreichen, den sie alleine nicht hätte erreichen können (STAHL 2006). Denn es kann angenommen werden, dass in einer Gruppe insgesamt mehr und unterschiedliches Wissen vorhanden ist als bei einer einzelnen Person (vgl. OSBORN 1963; BROWN 1988). Zusätzlich können Fehler direkt innerhalb der Gruppe erkannt und beseitigt werden (REIMER 2001). Des Weiteren können durch die Interaktion mit anderen Personen neue Ideen und Erklärungen kreiert werden (HARRER 2000; STAHL 2006). Diese Vorteile des gemeinsamen Arbeitens sind nicht auf Präsenzsituationen beschränkt, sie können auch innerhalb des technologieunterstützten Lernens beobachtet werden (STAHL 2006). Beispielsweise können soziale Netzwerke genutzt werden, da sie den gegenseitigen Austausch mit anderen Menschen fördern, wie er auch im Rahmen des Lernens wichtig ist (CROSS 2003; STAHL 2006). So können individuelle Lerneffekte über Interaktion, Wissensaustausch zwischen den Teilnehmenden sowie durch die gegenseitige Hilfe erreicht und erhöht werden (TOPPING 2005). Klassische Vorteile des „Peer-Learning“, im Sinne dessen, dass das Lernen durch die Unabhängigkeit vom Dozenten noch flexibler gestaltet werden kann (BOUD/COHEN/SAMPSON 1999), sind ebenfalls gegeben. Auf Basis ihres Potenzials für den gegenseitigen Austausch (KIMMERLE/MOSKALIUK/CRESS 2009) können folgende Plattformen bzw. Anwendungen für das gemeinsame Lernen geeignet sein: Weblogs, Folksonomies (Sharing-/Ratingcommunities), Podcasts, Filesharing oder virtuelle Onlinewelten.

Darüber hinaus sind auch praktische Vorteile zu nennen (vgl. Daten einer Befragung von baden-württembergischen Weiterbildungsinstitutionen; SVEA 2010): Im Rahmen der gestiegenen Notwendigkeit zum lebenslangen Lernen bieten

Web 2.0-Lösungen die Möglichkeit, schneller und flexibler Lernstoff zu erarbeiten, da kleinere Wissensseinheiten vermittelt werden können als in traditionellen, meist eintägigen Seminaren. Des Weiteren ermöglichen Web 2.0-basierte Lösungen eine effiziente Vor- und Nachbereitungsphase (evtl. auch gekoppelt mit Präsenzkursen). Die Lernenden können sich flexibel vorbereiten und ihr Wissen vertiefen oder nach dem Kurs aufgetretene Probleme gemeinsam mit anderen lösen. Zudem kann auch der Aufbau einer dauerhaften Lerngemeinschaft erreicht werden.

Wie verhält sich nun der Begriff „Lernen im Web 2.0“ zu klassischerweise im Bereich der Digitalisierung des Lernens verwendeten Begriffen wie „Technology-Enhanced Learning“ (TEL) oder CSCL? Letztlich kann man Lernen mit Web 2.0-Technologien als Teilbereich des „Technology-Enhanced Learning“ verstehen. In diesem Bereich werden neue Internettechnologien für Lernen und Weiterbildung eingesetzt (für einen Überblick siehe z. B. HAAKE/SCHWABE/WESSNER 2004). Diese Forschung ist typischerweise interdisziplinär mit Beteiligung seitens der Informatik, Pädagogik, Psychologie und weiteren Disziplinen. In einem ähnlichen Sinne ist „Lernen im Web 2.0“ als Sonderfall von CSCL zu verstehen. Letzteres umfasst sowohl Ansätze, formalisierte, durch Lehrende gesteuerte (kollaborative) Lernprozesse durch Computer zu unterstützen als auch die Unterstützung von selbst gesteuertem Peer-to-Peer-Lernen. In diesen Bereich fällt auch das Lernen mit Web 2.0, das gleichwohl in der CSCL-Community bislang lediglich einen Randaspekt darstellt.

In diesem Buch wird Web 2.0 primär unter dem Gesichtspunkt des Entwurfs und der Ermöglichung von neuen Formen der Lernunterstützung aufgefasst; technische Aspekte des Begriffes bilden hierbei nur den Hintergrund und werden nicht fokussiert. Somit geht es stärker um die Übertragung der Idee von Web 2.0, welche durch einen evolutionären, partizipativen Ansatz bestimmt ist. Bestehende Lernsituationen sollen durch diesen Ansatz mit digitalen Medien angereichert werden. Dies steht im Einklang mit dem Begriff „E-Learning 2.0“ (DOWNES 2005), der besonders die Rolle von Lernmaterialien in einem partizipativen Fluss hervorhebt. In der Forschung zeichnete sich mit der Vorstellung von aus dem Lernprozess selbst generierten Lernobjekten und deren Wiederverwendung im Lernfluss, als sogenannte „emergente Lernobjekte“ (HOPPE u. a. 2005), bereits früh eine Herangehensweise ab, die mit Gedanken des Web 2.0 konform geht. Zusammengefasst bedeutet dies im informatischen Sinne, dass für die Anwendung und Weiterentwicklung des Web 2.0 für das Lernen in einem evolutionären Sinne bestehende Ansätze zu webbasierten Lernportalen zusammengeführt und die Konzepte dynamischer oder „emergenter“ Lernobjekte berücksichtigt werden müssen.

In diesem Buch werden unterschiedliche Lernkontexte berücksichtigt: Lernen in der beruflichen Qualifizierung und Weiterbildung sowie in universitären Lernkontexten. Insbesondere im ersten Teil, in dem es um die Unterstützung formeller und

informeller Lernprozesse durch Web 2.0-Technologien geht, wird die Nutzung von Web 2.0 im Rahmen universitären Lernens thematisiert, während die nachfolgenden Teile vorrangig auf berufliche Aus- und Weiterbildung fokussieren. Dabei ist die Universität durchaus als Vorreiter zu verstehen, da im Rahmen der akademischen Bildung von einer besonders schnellen Digitalisierung der Lehre auszugehen ist (vgl. HARRER u. a. 2006). Mit der Zeit finden sich aber auch in der schulischen und beruflichen Bildung Nachahmer.

In der heutigen Praxis im Bereich der Hochschullehre sind webbasierte Umgebungen ein etabliertes Mittel zur Begleitung von Lehrveranstaltungen. Der ursprünglich verbreitete Ansatz, Webseiten als mehr oder weniger statische Material- und Informationsquelle zu verwenden, ist mittlerweile durch interaktive webbasierte Lernplattformen wie z. B. Moodle verdrängt worden. Einige Systeme waren ursprünglich auf die Fernlehre zugeschnitten (sicherlich ein naheliegender Zweck für webbasierte Systeme), andere eher für die Unterstützung von Präsenzveranstaltungen gedacht. Gerade Moodle ist aber ein Beispiel für den Trend zur Konvergenz und Multifunktionalität dieser Systeme. Eine weitere Dimension des Benutzungskontextes ist die Größe der Lerngruppe, die von sehr kleinen Gruppen bis hin zu sehr großen Gruppen mit speziellen Anforderungen (GAUDIOSO/BOTICARIO 2003) reichen kann. Moderne, webbasierte Lernplattformen bieten flexible Möglichkeiten, die für die jeweiligen Kurse und Unterrichtsformen (z. B. Vorlesung, Seminar, Schulunterricht usw.) spezifischen Nutzungskontexte zu berücksichtigen. Insgesamt betrachtet sind webbasierte Lehrportale ausgereift und können insbesondere in Verbindung mit Präsenzveranstaltungen für die Lernenden sowie für die Lehrenden Vorteile bringen (HARRER u. a. 2006; HARRER/ZEINI/PINKWART 2006). Sowohl technisch als auch unter Akzeptanzgesichtspunkten kann es sinnvoll sein, stärker partizipative Lösungen im Sinne des Web 2.0 mit solchen Plattformen zu verknüpfen. Typische Beispiele sind die Integration von Foren, Wikis oder dynamischen Tagclouds.

In der beruflichen Aus- und Weiterbildung sind webbasierte Systeme hingegen (noch) nicht als Standard anzusehen. Der Bedarf an Lehrunterstützung in diesem Bereich ist durch die Ausweitung des sogenannten „Lebenslangen Lernens“ in den vergangenen Jahren jedoch gestiegen und wird sicherlich weiter steigen. Die Anzahl der Teilnehmer und Teilnehmerinnen in informellen Lernprozessen in der beruflichen Bildung hat sich in den OECD-Ländern von 32 % im Jahr 1999 auf 41 % im Jahr 2007 erhöht (VON ROSENBLADT/BILGER 2008). „Lebenslanges Lernen“ ist als Maßnahme für die Anpassung an den stetigen Wandel notwendig, denn Beschäftigte müssen fortdauernd neue Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten entwickeln (vgl. SHARPLES 2000). Demzufolge verschiebt sich die Art des Lernens vom formalisierten zum informellen Lernen. In vielen Branchen existieren zahlreiche branchenspezifische wie übergreifende Weiterbildungsangebote; jedoch sind diese Angebote

durch klassische Lehr-/Lernkonzepte, wie Präsenzveranstaltungen, geprägt. Einzelne Inhalte werden auch als E-Learning („Contentdelivery“) angeboten. Interaktive Methoden, die die Lernenden aktiv als Inhaltsproduzenten in den Lernprozess einbeziehen, wie es im Web 2.0 üblich ist, sind jedoch bisher fast gar nicht zu finden.

Im Zuge der Betrachtung unterschiedlicher Lernkontexte in diesem Buch werden auch unterschiedliche Rollen der Lehrenden thematisiert. Generell kann man davon ausgehen, dass sich die Rolle der Lehrenden im Kontext der Web 2.0-Technologien verändert. So werden diese eher zu Moderatoren, die den Lernenden ein Lerngerüst bieten und diese begleiten, während die Lernenden selbst organisiert die Lerninhalte in kollaborativen Ansätzen bearbeiten (SVEA 2010). Manche Web 2.0-Ansätze in der akademischen oder beruflichen Weiterbildung kommen bereits gänzlich ohne Lehrende aus, wie es auch in einigen Kapiteln dieses Buches beschrieben wird.

Gleichzeitig können die Dozenten und Dozentinnen ein wichtiger Faktor sein, der auf den Einsatz wie den Erfolg von Web 2.0-Technologien in der Lehre Einfluss nimmt. Tatsächlich werden bislang nur in wenigen Fällen Web 2.0-Technologien in der Lehre eingesetzt, was auch darauf zurückgeführt werden kann, dass oft den Lehrenden die Entscheidung überlassen wird, ob und in welchem Umfang sie von neuen Technologien Gebrauch machen möchten (vgl. Bericht zu den Weiterbildungsinstitutionen in Baden Württemberg; SVEA 2010). Innerhalb des SVEA-Projektes konnte festgestellt werden, dass die Akzeptanz von Web 2.0-Anwendungen in der Lehre bei Trainer und Trainerinnen sowie Dozenten und Dozentinnen immer noch gering ist (SVEA 2010). Dies wiederum wird zurückgeführt auf mangelnde Medienkompetenz und mangelnde Kenntnis der Vorteile. Zusätzlich wird konstatiert, dass es zu wenige Best-Practice-Beispiele gibt, die die Trainer/-innen von dem Nutzen sozialer Medien überzeugen könnten. Die Vorbehalte werden allerdings auch von anderen Beteiligten geteilt: Es wird auch über mangelnde Akzeptanz aufseiten der Lernenden sowie starke Vorbehalte bei Verantwortlichen im Management berichtet (SVEA 2010). Hinzu kommen strukturelle Barrieren wie fehlende Abrechnungsroutinen sowie Sicherheitsbedenken in Bezug auf den Datenschutz. Es wird aber angenommen, dass eine breite Akzeptanz erreicht werden kann, wenn die Vorteile klar herausgestellt werden. Dies kann natürlich im besten Fall durch Expertenvorführungen vor Ort geschehen, aber auch dieses Buch soll einen Beitrag zur Akzeptanzsteigerung leisten, indem positive Beispiele dargestellt und Vor- und Nachteile bzw. Chancen und Gefahren kritisch analysiert werden.

Zahlreiche der in diesem Buch zusammengefassten Artikel berichten Erfahrungen und Ergebnisse aus Projekten, die im Rahmen des BMBF-Programms „Digitale Medien in der Bildung“ gefördert wurden. Dabei wird in allen Kapiteln zunächst eine kurze theoretische Einführung gegeben, bevor auf die eigenen Forschungsarbeiten eingegangen wird. Das Buch ist in drei Teile gegliedert: Zunächst wird auf Beispiele

für die Integration formaler und informeller Lernprozesse eingegangen. Das Ziel dieses Teils ist es, exemplarisch Probleme und entsprechende Lösungsansätze für den Einsatz von Web 2.0 in einer Brückenfunktion zwischen formalem und informellem Lernen in verschiedenen Einsatzgebieten (sowohl Berufsbildung als auch Studium) aufzuzeigen. Dabei fokussiert der Beitrag „Die Nutzung von Social-Networking-Seiten durch Studierende: Psychosoziale und akademische Auswirkungen“ von Katrin Wodzicki, Felix Hussenöder, Marek Opusko und Ulrike Cress auf das Anwendungsfeld des Studiums und betrachtet die Nutzung von Facebook und die damit einhergehenden Auswirkungen auf soziale Integration, Lernen und den akademischen Erfolg. Johannes Moskaliuk und Ulrike Cress widmen sich in ihrem Beitrag „Bildung zwischen nutzergeneriertem Web und dozentenzentrierter Hochschule: Das Konzept des Blended Open Course“ ebenfalls dem Lernen in der Hochschule und stellen ein innovatives Konzept zur Verbindung von formalem und informellem Lernen vor, das auf der Vernetzung zwischen teilnehmenden Studierenden und ebenfalls teilnehmenden externen Personen beruht. Im Kapitel „Online-Lernortkooperation aus Sicht von Auszubildenden und Auszubildenden“ stellen Thomas Köhler, Henry Kreikenbom, Jörg Neumann und Andreas Ueberschaer die Ergebnisse einer Befragung vor, in der die Akzeptanz eines Onlineberichtsheftes bei Ausbildern und Auszubildenden erfragt wird. Diese eher auf den Bereich des formalen Lernens bezogene Methode wird durchaus positiv bewertet, es werden aber ähnliche Vorbehalte vorgebracht wie die oben geschilderten.

Der zweite Teil des Buches thematisiert Web 2.0-basierte Werkzeuge und Methoden in der Berufsbildung. Hier werden pädagogische Methoden sowie technische Werkzeuge und Methoden vorgestellt, die in der Berufsbildung erprobt und eingesetzt werden können.

Der Beitrag von Karsten D. Wolf und Andreas Breiter „Integration informeller und formaler Bildungsprozesse zur beruflichen Orientierung von Jugendlichen am Beispiel draufhaber.tv“ beschreibt die zunehmende Verschränkung informeller und formaler Lern- und Lehrprozesse in Form sogenannter „transformeller mediatisierter Bildungsangebote“. Am Beispiel der Onlinevideoplattform draufhaber.tv werden die Herausforderungen der Verbindung informeller Lernprozesse mit institutionalisierten Bildungskontexten am Beispiel von Schulen mithilfe eines Rahmenmodells der Educational Governance in Bezug auf Medienbildung diskutiert. Danach demonstrieren Dennis Krannich, Julia Finken, Sabrina Wilske und Sven Schulte anhand von drei ausgewählten Projekten in ihrem Beitrag „Vorgehensmodell und Gestaltungsempfehlungen zur Entwicklung von Web 2.0-Plattformen für die Aus- und Weiterbildung“, wie Web 2.0-Anwendungen zum Lernen und Wissenstransfer gestaltet sein müssen, damit sie insbesondere im beruflichen Umfeld akzeptiert und genutzt werden. Hierzu müssen Lern- und Arbeitsprozesse sinnvoll und effizient

verknüpft werden, sodass ggf. Kompetenzen, die im privaten Bereich bereits genutzt werden, auch im beruflichen Kontext Anwendung finden.

Die nächsten drei Beiträge verfolgen jeweils einen musterbasierten Ansatz i. S. einer Verallgemeinerung von Erfahrungen zu oder einer Konkretisierung von bestehenden und bewährten Best Practices: Im Kapitel von Alke Martens und Anne Rott mit dem Titel „Methodenkatalog für den Einsatz von Web 2.0 im Unterricht“ werden die Möglichkeiten, die Web 2.0-Technologien bieten, in einem Methodenkatalog systematisiert. Der Methodenkatalog wird Lehrenden im Rahmen des Berufsschulunterrichts zur Unterrichtsgestaltung zur Verfügung gestellt und empirische Ergebnisse aus einer ersten Erprobung werden berichtet. Die Ergebnisse stützen unter anderem die oben bereits geschilderten Annahmen, dass dem Engagement der Lehrenden eine entscheidende Bedeutung zukommt. Neben mangelndem Engagement von Lehrenden hindern in der Praxis eine Vielzahl anderer Barrieren die potenziellen Lernenden an einer aktiven Teilnahme. Das Kapitel von Till Schümmer und Christina Matschke „Lernen in Web 2.0-basierten Praxisgemeinschaften am Beispiel der Evangelischen Kirche in Deutschland: Von der Vision zur Realität“ berichtet über Erfahrungen mit einer großen Web 2.0-basierten Praxisgemeinschaft bei der Evangelischen Kirche in Deutschland. Die Autoren stellen Maßnahmen zur Gewinnung und Aktivierung von Teilnehmenden vor und formulieren Empfehlungen für den Aufbau und die Belebung einer Web 2.0-Community mit dem Ziel, den Austausch von Wissen zu stimulieren und die gemeinsame Konstruktion von Wissen zu fördern. In dem Kapitel „Werkzeuge und Methoden für eine Web 2.0-Lehre in der beruflichen Bildung“ berichten Nils Malzahn und Ulrich Hoppe von der Einführung und Durchführung von Web 2.0-gestütztem Blended Learning in der Ernährungsindustrie. Auch hier steht die Überwindung von Widerständen und Hindernissen bei der Einführung neuer Lehrformen im Fokus. Es werden Ansätze vorgestellt, wie sich diese Probleme durch Handreichungen und Hilfestellungen unter Einsatz von softwaregestützten Werkzeugen sowie modularen didaktischen Methoden verringern lassen. Anhand von vier Fallbeispielen werden weitere Faktoren für eine erfolgreiche Einführung von Web 2.0-Lehre identifiziert und untersucht.

Im abschließenden Kapitel des zweiten Teils werden sehr spezifische Methoden fokussiert, durch die eine nachhaltige Beschäftigung mit den Web 2.0-Angeboten erreicht werden kann. Tina Ganster, Sophia A. Grundnig, Nicole Sträßling und Nicole C. Krämer stellen im Kapitel „Sozial- und medienpsychologische Anreize in der web-gestützten beruflichen Bildung“ dar, inwieweit und welche Anreizsysteme förderlich für eine gelungene Weiterbildung sein können.

Im dritten und letzten Teil des Buches werden unter dem Titel „Reflexion und theoretischer Hintergrund“ diverse Ansätze für das Lernen im Web 2.0 reflektiert.

Eileen Lübcke und Joanna Burchert analysieren in ihrem Beitrag „Kongruenz oder Korrespondenz? Soziokulturelle Ökologie als Ansatz zum Verstehen des Web 2.0 in der beruflichen Bildung“ die Schwierigkeiten der Implementierung von Web 2.0 in der beruflichen Bildung entlang eines ursprünglich für das mobile Lernen entwickelten Modells der soziokulturellen Ökologie. Auf der Basis einer systematischen Beschreibung entlang der Aspekte Struktur, kulturelle Praktik und Agency werden unterschiedliche Zielgruppen und deren Umgang mit Web 2.0-Technologien charakterisiert. Abschließend berichten Christina Matschke, Joachim Kimmerle, Johannes Moskaliuk, Till Schümmer und Ulrike Cress über grundlegende Aspekte in Bezug auf die „Motivation bei der Nutzung von Web 2.0 in der Bildung“. Der Beitrag stellt eine Systematisierung von etablierten Motivatoren und Barrieren der aktiven Teilnahme in ökologische, personale, interpersonale und soziokulturelle Faktoren zur Verfügung. Vor dem Hintergrund dieses theoretischen Rahmens wird eine umfangreiche Evaluation durchgeführt und berichtet, die die relative Bedeutung der unterschiedlichen Motivatoren und Barrieren deutlich macht.

Literaturverzeichnis

- BENKLER, Yochai: The wealth of networks. How social production transforms markets and freedom. New Haven 2006
- BOUD, David; COHEN, Ruth; SAMPSON, Jane: Peer Learning and Assessment. In: Assessment & Evaluation in Higher Education 24 (1999) 4, S. 413–426
- BROWN, Rupert: Group processes: Dynamics within and between groups. Oxford 1988
- BUSEMANN, Katrin; GSCHIEDLE, Christoph: Web 2.0: Habitualisierung der Social Communitys. 2012. – URL: http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/0708-2012_Busemann_Gscheidle.pdf (Stand: 13.01.2013)
- CROSS, Jay: Informal Learning – the other 80%. Berkeley 2003. – URL: <http://www.internet-time.com/Learning/The%20Other%2080%25.htm> (Stand: 15.01.2013)
- DOWNES, Stephen: E-learning 2.0. In: eLearn Magazine (2005) 10, S. 1
- EIMEREN, Birgit van; FREES, Beate: 76 Prozent der Deutschen online – neue Nutzungssituationen durch mobile Endgeräte. Frankfurt am Main 2012. – URL: http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/0708-2012_Eimeren_Frees_01.pdf (Stand: 13.01.2013)
- GAUDIOSO, Elena; BOTICARIO, Jesus G.: Towards web-based adaptive learning communities. In: HOPPE, H. Ulrich; VERDEJO, Felisa; KAY, Judy (Hrsg.): Proceedings of the 11th International Conference on Artificial Intelligence in Education. Amsterdam 2003, S. 237–244
- HAAKE, Jörg M.; SCHWABE, Gerhard; WESSNER, Martin: CSCL-Kompendium. Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten kooperativen Lernen. München 2004
- HARRER, Andreas G.: Unterstützung von Lerngemeinschaften in verteilten intelligenten Lehrsystemen. Unveröffentlichte Dissertation, Technische Universität München. München 2000. – URL: <http://tumb1.biblio.tu-muenchen.de/publ/diss/in/2000/harrer.pdf> (Stand: 15.01.2013)

- HARRER, Andreas G.; ZEINI, Sam; PINKWART, Niels: Evaluation of communication in web-supported learning communities. An analysis with triangulation research design. In: *International Journal of Web Based Communities* 2 (2006) 4, S. 428–446
- HARRER, Andreas G.; ZEINI, Sam; PINKWART, Niels; BOLLEN, Lars; HOPPE, Ulrich: Die Nutzung elektronischer Kommunikationsmittel in webunterstützten Lehrveranstaltungen. In: SOLBACH, Klaus; SPIEGEL, Wolfgang (Hrsg.): *Entwicklung von Medienkompetenz im Hochschulbereich. Perspektiven, Kompetenzen und Anwendungsbeispiele. Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen, Band 4.* München/Düsseldorf 2006
- HOPPE, Ulrich; PINKWART, Niels; OELINGER, Maria; ZEINI, Sam; VERDEJO, Felisa; BARROS, Beatriz; MAYORGA, Jose Ignacio: Building bridges within learning communities through ontologies and “thematic objects”. In: *CSCL '05 Proceedings of the 2005 conference on Computer support for collaborative learning: learning 2005: the next 10 years!* (2005), S. 211–220
- KIMMERLE, Joachim; MOSKALIUK, Johannes; CRESS, Ulrike: Learning and knowledge building with social software. In: O'MALLEY, Claire; SUTHERS, Daniel; REIMANN, Peter; DIMITRACOPOULOU, Angelique (Hrsg.): *Computer Supported Collaborative Learning Practices: CSCL2009 Conference Proceedings.* International Society of the Learning Sciences (ISLS). 2009, S. 459–468
- OSBORN, Alex Faickney: *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem-solving.* New York 1963
- REIMER, Torsten: Kognitive Ansätze zur Vorhersage der Gruppenleistung. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 32 (2001) 2, S. 107–128
- ROSENBLADT, Bernhard von; BILGER, Frauke: *Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland.* München 2008. – URL: http://www.bmbf.de/pubRD/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf (Stand: 13.01.2013)
- Sharples, Mike: The design of personal mobile technologies for lifelong learning. In: *Computers & Education* 34 (2000) 3–4, S. 177–193
- STAHL, Gerry: *Group Cognition Computer Support for Building Collaborative Knowledge.* Cambridge 2006
- SVEA: *Zusammenfassung der regionalen Bedarfsanalyse – Der Einsatz von Web 2.0 in der Berufs- und Erwachsenenbildung in Baden-Württemberg.* Stuttgart 2010. – URL: http://www.svea-project.eu/fileadmin/_svea/downloads/Zusammenfassung_der_regionalen_Bedarfsanalyse_Baden-Wuerttemberg.pdf (Stand: 10.03.2011)
- TOPPING, Keith J.: Trends in Peer Learning. In: *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Education Psychology* 25 (2005) 6, S. 631–664

Beispiele für die Integration formaler und informeller Lernprozesse

Katrin Wodzicki, Felix Hussenöder, Marek Opusko, Ulrike Cress

Die Nutzung von Social-Networking-Seiten durch Studierende: Psychosoziale und akademische Auswirkungen

Unter Studierenden in Deutschland herrschte lange Zeit eine hohe Heterogenität bezüglich der Nutzung von Social-Networking-Seiten (SNS). Heute haben werkenntwen oder StayFriends jeweils ca. 4 Millionen Nutzer/-innen (STATISTA 2012), sprechen aber nicht ausschließlich Studierende als Zielgruppe an. Um Studierenden in Deutschland die Möglichkeit zur Vernetzung zu bieten, wurde 2005 das Studierendenverzeichnis (StudiVZ) gegründet; es wies 2012 ebenfalls ca. 4 Millionen aktive Nutzer/-innen auf (STATISTA 2012). Immer größere Beliebtheit unter deutschen Studierenden erfährt jedoch Facebook und verdrängt zunehmend andere SNS. Facebook diente zunächst im amerikanischen Raum dazu, Studierende zu vernetzen, konzentriert sich jedoch mittlerweile nicht mehr auf den studentischen Kontext in den USA. So umfasste Facebook im Jahre 2012 über 800 Millionen Nutzer/-innen aus allen Altersgruppen und sozioökonomischen Schichten weltweit, von denen sich ca. 50 % täglich bei Facebook anmelden (ROTH 2012). Studierende sind immer noch eine der Hauptnutzergruppen: Befragungen unter amerikanischen Studenten in den Jahren 2006, 2007 und 2008 zeigten konstant, dass über 90 % der Befragten Facebook-Accounts hatten (LAMPE/ELLISON/STEINFIELD 2008). Social-Networking-Seiten erfreuen sich damit unter allen Web 2.0-Anwendungen der größten Beliebtheit.

Da die Nutzung von SNS unter Studierenden weit verbreitet ist, sollten Hochschuldozenten und -dozentinnen wissen, welche Aktivitäten möglich sind und wie Studierende SNS in der Regel nutzen. Die Autoren präsentieren zunächst Daten einer Längsschnittbefragung deutscher Studierender. Diese Forschungsergebnisse geben erste Hinweise auf die Auswirkungen der SNS-Nutzung auf Studienleistung und psychosoziale Variablen wie soziale Integration. Die Ergebnisse bedürfen einer differenzierten Betrachtung der Forschung. Daher werden weitere Ergebnisse der längsschnittlichen Befragung berichtet, die darauf hindeuten, dass sich die SNS-Nutzung auf die Studienleistung und die soziale Integration von gewissenhaften Studierenden anders auswirkt als auf die von wenig gewissenhaften.

Nutzungsformen und Auswirkung der Nutzung von SNS haben jedoch nicht nur Implikationen für die Forschung, sondern auch für Hochschuldozenten und -dozentinnen sowie politische Entscheidungsträger/-innen und zeigen Potenziale für informelle Bildungsprozesse, Lehre und psychosoziale Anpassung, nicht nur im universitären Umfeld; diese werden abschließend diskutiert.

1. Funktionen von Social-Networking-Seiten

BOYD und ELLISON (2007) definieren Social-Networking-Seiten (SNS) als „web-based services that allow individuals to (1) construct a public or semi-public profile within a bounded system, (2) articulate a list of other users with whom they share a connection, and (3) view and traverse their list of connections and those made by others within the system“ (S. 2).

Danach können Nutzer/-innen in SNS ein öffentliches oder teilweise öffentliches Profil von sich anlegen und es kontrolliert einem bestimmten Publikum präsentieren. Die bereitgestellten Einstellungen ermöglichen ein explizites Identitäts- und Impressionmanagement. Die Nutzer/-innen entscheiden somit selbst, wie viel sie preisgeben und je nach SNS entscheiden sie auch, wem sie was von sich preisgeben.

Des Weiteren ermöglichen SNS, die Verbindungen zu anderen Nutzern und Nutzerinnen durch die Aufnahme in „Freundes“- oder „Kontakt“-Listen herzustellen – dies kann auf eigene Kontaktanfragen oder Kontaktanfragen anderer Nutzer hin geschehen, muss allerdings in der Regel wechselseitig bestätigt werden. So können Nutzer/-innen ein soziales Netzwerk aufbauen und pflegen. Dieses soziale Netzwerk wird wiederum für alle Kontakte sichtbar oder, wenn die Privatsphäreinstellungen es erlauben, dem gesamten Nutzerkreis einer SNS.

Darauf aufbauend bieten SNS eine Reihe von Funktionen, um mit Kontakten im Netzwerk zu interagieren und sich auszutauschen. Nutzern und Nutzerinnen ist es möglich, Informationen über sich selbst, interessante Projekte oder Artikel, YouTube-Videos und vieles mehr über Status-Updates allen – oder einer Teilmenge ihrer Kontakte – zur Verfügung zu stellen. Sie können Status-Updates von Kontakten außerdem kommentieren und bewerten (z. B. mit dem „Gefällt mir“-Button auf Facebook) – und dadurch auch diese Status-Updates mit ihrem Netzwerk teilen. Sie können aber auch Nachrichten mit einzelnen oder einer Gruppe von Kontakten direkt austauschen und so in einen gezielten Dialog treten, synchron im Chat oder asynchron mit der Nachrichtenfunktion. Darüber hinaus können sich Nutzer/-innen von SNS in Gruppen zusammenschließen – dabei kann jede/-r eine Gruppe anlegen, öffentlich oder nur für von ihm/ihr bestätigte Mitglieder. Dabei müssen Mitglieder einer Gruppe nicht unbedingt auch direkte Kontakte voneinander sein. In einer Gruppe können Statusmitteilungen, Dateien, Fotos und Links mit den Gruppenmitgliedern geteilt werden (genauso wie das Teilen mit dem eigenen sozialen Netzwerk). Bei öffentlichen Gruppen sind diese auch für Nichtmitglieder sichtbar, wenn sie die Gruppenseite besuchen. In diesem Fall kann es sinnvoll sein, Informationen über die Gruppe zu hinterlegen, um Neumitglieder zu werben. Schließlich erlaubt die Event-Funktion, Termine für private und öffentliche Veranstaltungen im eigenen Netzwerk (und darüber hinaus) publik zu machen, zu denen sich andere anschließend an- oder abmelden können.

2. Art der Nutzung durch Studierende

Doch wie nutzen Studierende weltweit und spezifisch in Deutschland SNS? Studien im englischsprachigen Raum deuten bisher darauf hin, dass SNS wie Facebook von Studierenden vornehmlich für private Zwecke, und zwar zur Aufrechterhaltung und Pflege von Freundschaften, genutzt werden (Überblicksartikel von HEW 2011). Der Hauptzweck der Nutzung ist der interpersonale Austausch und die Kontaktpflege, während das informelle Organisieren rund ums studentische Lernen nur sehr zweit-rangig ist; formales Lernen und Interaktion mit Dozenten und Dozentinnen findet so gut wie gar nicht statt (MADGE u. a. 2009). Die Studie von RAACKE und BONDS-RAACKE (2008) kommt zu ähnlichen Ergebnissen. Auch hier nannten Studierende als Gründe für die SNS-Nutzung das In-Kontakt-Bleiben mit alten sowie aktuellen Freunden und Freundinnen am häufigsten (96 bzw. 91 % der Nennungen). Die Nutzung für akademische Ziele wurde hingegen nur von 10,9 % genannt.

Neben der Beziehungspflege dienen SNS dem Identitätsmanagement: So managen Studierende hier vor allem ihre studentische Identität unter anderen Studierenden (GREENHOW/ROBELIA 2009b; SELWYN 2009). Basierend auf Facebook-Pinnwandeinträgen von über 900 Studierenden einer britischen Universität analysierte SELWYN (2009) die Häufigkeit und Art von studiumsbezogenen Kommentaren. Gerade einmal 4 % der Aktivitäten wiesen einen Bezug zum Studium auf. Eine weitergehende Inhaltsanalyse zeigte, dass es sich dabei v. a. um die folgenden Aktivitäten handelt: (1) kritische Äußerungen über Erfahrungen mit Lehrveranstaltungen, (2) Austausch von zweckmäßigen Informationen (z. B. über Zeit und Raum von Lehrveranstaltungen, Abgabefristen, Umfänge von Hausarbeiten und Prüfungszeiten – Austausch hier, obwohl offizielle Informationsquellen verfügbar), (3) Austausch über akademische Anforderungen (z. B. Pflichtlektüre, Inhalte von Prüfungen, Ansprüche an Hausarbeiten – zumeist basierend auf Spekulationen, teilweise aber auch Weitergabe von Aussagen von Dozenten und Dozentinnen oder eigener Rechercheergebnisse zu Literatur) sowie (4) Aussagen über die eigene akademische Unfähigkeit oder fehlende Motivation verbunden der Suche nach moralischer Unterstützung und Verständnis (z. B. über Probleme beim Anfertigen von Hausarbeiten – oft in ironischer und humorvoller Art und Weise geäußert). Es scheint den Studierenden also darum zu gehen, ein bestimmtes Bild von sich zu vermitteln – darüber, welche Lehrveranstaltungen man (nicht) mag, wo man Unterstützung braucht und dass man kein „Streber“ ist – und darum, dieses Bild von anderen Studierenden bestätigt zu bekommen. Ähnliche Themen des Austauschs finden auch GREENHOW und ROBELIA (2009a) bei Jugendlichen im Alter von 17 bis 19 Jahren, und sie betonen die Bedeutung dieser Arten des Austauschs für das soziale Lernen – durch Bestätigung und Anerkennung für präsentierte kreative Arbeiten, durch sozio-emotionale Un-

terstützung von Gleichaltrigen im Umgang mit Höhen und Tiefen und durch Hilfe bei schulbezogenen Aufgaben. Neben Beziehungspflege und Identitätsmanagement sind auch Entertainment und Zeitvertreib Motive für die Nutzung von SNS (SPECIAL/LI-BARBER 2012).

Im deutschsprachigen Raum liegen bisher nur wenige Untersuchungen vor. OPUSZKO (2010) fand bei einer Befragung von über 3.000 SNS-Nutzern und -Nutzerinnen – davon 74 % Studierende, 96 % mit StudiVZ-Profil und 34 % mit Facebook-Profil – fünf Nutzungsmotive: Selbstdarstellung und Neugierde bezüglich anderer Nutzer/-innen, Kommunikation mit Freunden und Freundinnen, Aufbau neuer Beziehungen und Dating, die Organisation des täglichen Lebens und der Austausch von Ansichten und Ideen. Unter den befragten Studierenden war das Motiv Dating niedriger und das Motiv Organisation stärker ausgeprägt als bei den anderen Befragten. Eine Befragungsstudie zur Nutzung von StudiVZ unter Studierenden durch STOCKER und REICHT (2010) fand eine Dominanz privater Nutzung dieses SNS: Mehr als 90 % der Befragten nutzen StudiVZ privat, weniger als 10 % für das Studium. EBNER, SCHIEFNER und NAGLER (2008) bestätigen dieses Ergebnis, dass studiumsbezogene Inhalte auf StudiVZ für weniger als 10 % eine Rolle spielen.

Mit ca. 19 % liegt die Nutzung von StudiVZ zum studiumsbezogenen Austausch in einer Befragung von WODZICKI, SCHWÄMMLEIN und MOSKALIUK (2012) etwas höher. Eine genauere Analyse der Gruppen in StudiVZ zeigte, dass sich Studierende vor allem zu Beginn ihres Studiums vermehrt über StudiVZ studiumsbezogen austauschen: Unter den 58 Gruppen, in denen Studierende angaben, am aktivsten zu sein, befanden sich 26 mit Bezug zum Studium, wovon wiederum 14 Erstsemestergruppen waren. Studierende, die eine Erstsemestergruppe genannt hatten, waren signifikant stärker daran interessiert, in StudiVZ-Gruppen informell Kursmaterialien auszutauschen, sich auf Prüfungen vorzubereiten und kursbezogene Themen zu diskutieren, als Studierende, die andere studiumsbezogene Gruppen genannt hatten. Die höhere Aktivität in Erstsemestergruppen wurde zudem in einer Analyse von zufällig gezogenen StudiVZ-Gruppen bestätigt. Die Erstsemesterphase scheint also eine Phase im Studium zu sein, in der SNS eine größere Bedeutung für den studentischen Austausch haben.

Seit Kurzem erfreut sich auch Facebook unter deutschsprachigen Studierenden immer größerer Beliebtheit. Eine bisher unveröffentlichte Studie der Autoren dieses Beitrags über die Facebook-Nutzung von Erstsemestern an der Universität Jena (siehe Tabelle 1 für demografische Daten) ergab, dass der Austausch von Informationen mit Mitstudierenden mittels Facebook im Laufe des ersten Semesters kontinuierlich ansteigt: von 32,4 % (mit teilweiser (5) bis starker (7) Zustimmung auf einer 7-stufigen Skala) zu Beginn des ersten Semesters (EZP1) auf 43,7 % gegen Ende des ersten Semesters (EZP2) und auf 64,8 % zu Beginn des zweiten Semesters (EZP3).

Auch für die Kontaktaufnahme zu Mitstudierenden wird Facebook zunehmend genutzt: von 41,0 % (EYP1) auf 45,0 % (EYP2) und 48,1 % (EYP3). Die Mittelwerte sind in Tabelle 1 zusammengefasst.

Tabelle 1: Stichprobenbeschreibung

| | Erhebungszeitpunkt (EYP) | | |
|--|--|---------------------------------------|---|
| | EYP1 (n = 105) | EYP2 (n = 71) | EYP3 (n = 56) |
| Alter | 20,54 (3,54) | 20,83 (4,14) | 20,23 (1,91) |
| Geschlecht | 68 Frauen, 37 Männer | 46 Frauen, 25 Männer | 36 Frauen, 20 Männer |
| Anzahl Facebook-Freunde | 146,90 (159,68) Ränge: 0–1280 | 166,15 (123,42) Ränge: 5–748 | 171,24 (109,39) Ränge: 0–510 |
| Durchschnittliche aktive Facebook-Nutzung pro Tag (in Minuten) | 38,95 (5,24) Ränge: 0–672 | 48,16 (67,41) Ränge: 2–450 | 37,79 ^b (43,16) Ränge: 0–240 |
| Kontaktaufbau mit Studierenden über Facebook | 3,73 (1,69) | 3,99 (1,87) | 4,17 ^c (1,95) |
| Austausch mit Studierenden über Facebook | 3,37 (1,93) | 4,00 (1,88) | 4,50 ^b (1,95) |
| In Kontakt bleiben mit alten Freunden und Bekannten über Facebook | 5,72 ^a (1,56) | 5,89 (1,29) | 5,98 ^c (1,52) |
| Austausch mit alten Freunden und Bekannten über Facebook* | 4,69 (1,75) | 5,21 (1,52) | 5,19 ^b (1,72) |
| Ich habe das Gefühl, den Kontakt zu verlieren, wenn ich Facebook längere Zeit nicht nutze* | 2,99 (1,84) | 2,62 (1,63) | 2,62 (1,84) |
| Facebook ist für mich ein wichtiges Werkzeug, um Dinge zu organisieren (bspw. Partys oder andere Aktivitäten)* | 2,96 (1,85) | 3,71 (1,78) | 3,55 (1,84) |

* gemessen auf einer 7-stufigen Skala von 1 = „überhaupt nicht“ bis 7 = „sehr stark“; ^an = 104, ^bn = 53, ^cn = 54

Lediglich zum dritten Erhebungszeitpunkt wurde explizit danach gefragt, wie Facebook am Studienort genutzt wird (siehe Tabelle 2 für Mittelwerte und Standardabweichungen): So nutzen ca. zwei Drittel der Studierenden Facebook, um sich über Freunde und Freundinnen am Studienort und deren Aktivitäten zu informieren. Dennoch stimmen 45,4 % der Aussage teilweise bis stark zu, dass ihre Aktivitäten in Facebook nichts mit ihrem Studium zu tun haben. Folglich nutzen weniger als die Hälfte aller Studierenden Facebook für studiumsbezogene Zwecke (41,8 % mit teilweiser bis starker Ablehnung der Nichtnutzung für das Studium) – aber auch dieser Wert ist noch höher als die Befragungsergebnisse von StudiVZ-Nutzern und

-Nutzerinnen. Der Austausch mit Mitstudierenden auf Facebook ist also bei knapp der Hälfte der befragten Studierenden rein privater Natur, die andere Hälfte nutzt Facebook aber tatsächlich auch studiumsbezogen.

Die größte Bedeutung hat die Facebook-Nutzung jedoch für die Kontaktpflege und den Austausch mit alten Freunden und Bekannten: für die Kontaktaufnahme 78,9 %, 88,7 % und 85,2 %; für Austausch von Informationen 60,9 %, 76,0 % und 74,1 %. Darüber hinaus ist Facebook für ein Viertel bis ein Drittel der Studierenden ein wichtiges Werkzeug, um Dinge zu organisieren, wie beispielsweise Partys (24,8 %, 26,8 %, 32,8 %). Die Angst, ohne Facebook den Kontakt zu verlieren, haben ebenfalls ca. ein Viertel der Studierenden (27,6 %, 25,3 %, 21,8 %). Die Mittelwerte sind in Tabelle 1 zusammengefasst. Die nur geringe Nutzung von Facebook für Hobbys und Diskussionen über Freizeitthemen (siehe Tabelle 2) spricht weniger für einen inhalts- und interessengeleiteten Austausch unabhängig vom Bekanntschaftsgrad als vielmehr für einen personenbezogenen, interpersonalen Austausch – sei es mit alten Freunden und Bekannten oder mit Mitstudierenden.

Tabelle 2: Verhältnis studentische Facebook-Nutzung zu privater Facebook-Nutzung (nur zu EZP3 erhoben)

| | EZP3 (n = 55) |
|--|--------------------------|
| Ich nutze Facebook, um mich zu informieren, was meine Freunde am Studienort gerade so machen. | 4,33 (2,06) |
| Meine Aktivitäten in Facebook haben nichts mit meinem Studium zu tun. | 4,16 (1,91) |
| Ich nutze Facebook, um meinen Hobbys nachzugehen (z. B. Vereinsarbeit).* | 2,38 (1,69) |
| Ich nutze Facebook für Gespräche und Diskussionen zu bestimmten Themen, mit denen ich mich in meiner Freizeit beschäftige. | 2,65 (1,72) |
| * gemessen auf einer 7-stufigen Skala von 1 = „überhaupt nicht“ bis 7 = „sehr stark“; | |

3. Einfluss der Nutzung auf Studierende

Unabhängig davon wie Studierende SNS nutzen, sie nutzen sie viel: HEW (2011) schlussfolgert auf Basis seines Reviews von Facebook-Artikeln bis Februar 2011, dass die Mehrheit der Studierenden zwischen 10 und 60 Minuten täglich auf Facebook verbringt. Allerdings schwanken die Zahlen stark von Studie zu Studie: von durchschnittlich zwischen 38 und 46 Minuten pro Tag im Laufe des ersten Semesters

(deutsche Studierende; Längsschnittstudie der Autoren) oder gar von ca. 100 Minuten (amerikanische Studierende; JUNCO 2012a, 2012b) bis 150 Minuten pro Tag (amerikanische Studierende; TUFEKCI 2010). In der Stichprobe von BICEN und CAVUS (2011) nutzen fast ein Drittel der Studierenden Facebook sogar mehr als 4 Stunden am Tag. Diese Studien deuten damit sogar auf einen Anstieg der durchschnittlichen Nutzungszeiten im Vergleich zu Studien vor Februar 2011 hin. Deshalb stellt sich die Frage, wie sich die Nutzung von SNS auf Studierende auswirkt.

Grundsätzlich sind zwei Arten von Kriterien für Hochschuldozenten und -dozentinnen und Bildungspolitiker/-innen von Interesse: Zum einen stellt sich die Frage, wie SNS die *Studienleistung* beeinflussen. Zum anderen sollte der Einfluss auf *psychosoziale Variablen*, wie studentisches Engagement, psychosoziale Anpassung oder Selbstwert berücksichtigt werden, da diese für den Studien- und späteren Berufserfolg von zentraler Bedeutung sind. Für beide Fragestellungen liegen erste Forschungsergebnisse vor, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

3.1 Einfluss auf die Studienleistung

Einige Autoren (KIRSCHNER/KARPINSKI 2010; JUNCO 2012a) gehen davon aus, dass die Nutzung von SNS die Zeit reduziert, die für die Vorbereitung von Lehrveranstaltungen und das Lernen für Prüfungen aufgewendet wird. Darüber hinaus erwarten sie negative Auswirkungen aufgrund der zeitgleichen Nutzung von SNS während des Lernens und der Vorbereitung, also leistungsmindernde Effekte durch Multitasking (KIRSCHNER/KARPINSKI 2010). Erste Untersuchungen zeigen, dass die Nutzung von Facebook tatsächlich negativ mit Durchschnittsnote und Vorbereitungs- bzw. Lernzeit zusammenhängt (KIRSCHNER/KARPINSKI 2010; JUNCO 2012a), wohingegen zwei Studien keine entsprechenden Zusammenhänge fanden (KOLEK/SAUNDERS 2008; PASEK/MORE/HARGITTAI 2009). Allerdings unterscheiden beispielsweise KIRSCHNER und KARPINSKI (2010) lediglich Facebook-Nutzer/-innen und Nichtnutzer/-innen und differenzieren nicht weiter nach der Nutzungshäufigkeit oder -art (für eine ausführliche kritische Betrachtung siehe JUNCO 2012a). Nur JUNCO (2012a) geht darüber hinaus. Seine Analysen basieren auf einer großen Stichprobe (ca. 1.800 Studierende) und unterscheiden neben Facebook-Nutzungsdauer und Häufigkeit des Facebook-Logins auch Arten der Facebook-Nutzung. Die Studie zeigt sowohl positive als auch negative Effekte der Facebook-Nutzung auf Notendurchschnitt und durchschnittliche Lernzeit. Facebook-Nutzungsdauer und Häufigkeit des Facebook-Logins sagen eine Reduktion des Notendurchschnitts vorher, genauso wie die Häufigkeit des Postens von Status-Updates und des Chattens. Positive Effekte auf den Notendurchschnitt zeigen sich hingegen durch die Beschäftigung mit Status-Updates von Freunden und das Teilen von Links. Die Facebook-Nutzungsdauer und

die Häufigkeit des Chattens sagen zusätzlich eine Reduktion in der durchschnittlichen Lernzeit vorher.

Eine nähere Betrachtung der Effektstärken zeigt, dass erst eine deutlich erhöhte Facebook-Nutzungszeit zu einer nennenswerten Reduzierung des Notendurchschnitts und der durchschnittlichen Lernzeit führt. Außerdem ist der Effekt der Facebook-Nutzung auf die durchschnittliche Lernzeit deutlich niedriger als auf den Notendurchschnitt, sodass die Erklärung der Reduktion des Notendurchschnitts allein über die Lernzeit nicht zu halten scheint. Eine Mediationsanalyse wurde jedoch nicht gerechnet. Damit kann die Reduktion der Zeit, die ins Studium investiert wird, nicht die einzige Erklärung für negative Effekte der Facebook-Nutzung auf die Studienleistung sein. JUNCO (2012a) argumentiert, dass zusätzlich das Multitasking, die Gleichzeitigkeit der Facebook-Nutzung und des Lernens, negative Effekte auf das Lernen hat, da es die kognitive Überlastung verstärkt. So findet er auch einen negativen Effekt des Chattens, das häufig parallel zu anderen Aktivitäten wie dem Lernen genutzt wird. Ob jedoch tatsächlich das Multitasking verantwortlich für die Effekte ist, bedarf einer näheren Untersuchung. Wie bei allen bisherigen Studien handelt es sich auch bei JUNCO (2012a) zudem um eine korrelative Untersuchung, sodass keine Aussagen über kausale Zusammenhänge möglich sind. So könnte es auch sein, dass sich leistungsschwächere Studierende eher der Facebook-Nutzung zuwenden (z. B., um schlechte Ergebnisse durch positive, unterstützende Interaktionen mit Freunden zu kompensieren) oder dass Drittvariablen wie Persönlichkeitseigenschaften oder Motivation sowohl die Studienleistung als auch die Facebook-Nutzung beeinflussen.

3.2 Einfluss auf psychosoziale Variablen

Durch SNS können Verbindungen mit guten Freunden intensiviert und die Beziehungen zu losen Freunden und Bekannten aufrechterhalten werden. Dadurch wird sogenanntes „Sozialkapital“ aufgebaut (PUTNAM 2000). Enge Freundschaften bieten vor allem sozioemotionale Unterstützung, auch Bonding Social Capital genannt. Losere Freundschaften hingegen werden als Bridging Social Capital bezeichnet. Sie bieten vor allem Zugang zu wertvollen neuen Informationen und anderen Perspektiven (vergleiche ELLISON/STEINFELD/LAMPE 2007). Eine Reihe von Studien von Ellison und Kollegen (z. B. ELLISON/STEINFELD/LAMPE 2007, 2011) zeigen, dass die Nutzung von Facebook positiv mit Bonding und v. a. Bridging Social Capital verknüpft ist. Dies konnte für Bridging Social Capital auch längsschnittlich bestätigt werden (STEINFELD/ELLISON/LAMPE 2008). Des Weiteren untersuchte JUNCO (2012b) Effekte der Facebook-Nutzung auf studentisches Engagement: In einer Befragung von über 2.300 Studierenden erhob er zum einen erneut die Facebook-Nutzungsdauer, die Häufigkeit des Facebook-Logins und verschiedene Facebook-Aktivitäten. Zum ande-

ren erhob er das studentische Engagement (skalenbasierte Messung) und die Zeit, die die Befragten mit universitätsbezogenen Aktivitäten (wie Campus-Organisation, Campus-Publikationen, studentische Vertretung, Studentengemeinschaften, Universitätssport) verbringen. Sowohl das Kommentieren auf Facebook als auch das Nutzen der Facebook-Event-Funktion sagte einen Anstieg im studentischen Engagement vorher. Facebook-Spiele und die Beschäftigung mit Status-Updates der Freunde hingegen sagten eine Reduktion im studentischen Engagement vorher (jeweils für beide Maße). Die Facebook-Nutzungsdauer insgesamt sagte eine Reduktion im studentischen Engagement gemessen mit der Engagement-Skala und einen Anstieg in den universitätsbezogenen Aktivitäten vorher. Bei der Betrachtung der Effekte zeigt sich hier, dass vor allem die Arten der Aktivitäten entscheidend sind: Sie haben einen höheren Vorhersagewert als die Facebook-Nutzungsdauer insgesamt. JUNCO (2012b) diskutiert, dass womöglich die kommunikativen Aktivitäten (also das Kommentieren und die Event-Funktion; im Gegensatz zu nicht-kommunikativen, wie Facebook-Spielen und Beschäftigung mit den Status-Updates der Freunde) entscheidend für universitäres Engagement sind.

Daneben konnten weitere positive Effekte der Facebook-Nutzung auf psychosoziale Variablen gezeigt werden. So wirkt sich die Facebook-Nutzung positiv auf die soziale Anpassung im Allgemeinen aus (KALPIDOU/COSTIN/MORRIS 2011). Außerdem kann die Facebook-Nutzung positive Auswirkungen auf den Selbstwert (GONZALES/HANCOCK 2011) und das subjektive Wohlbefinden (KIM/LEE 2011) von Studierenden haben.

3.3 Differenzielle Effekte der Facebook-Nutzung auf Studienleistung und psychosoziale Variablen

Zusammenfassend zeigen die berichteten Studien eher negative Zusammenhänge zwischen Facebook-Nutzung und Studienleistung und eher positive Zusammenhänge zwischen Facebook-Nutzung und psychosozialen Variablen. Allerdings deuten die Studien von JUNCO (2012a, 2012b) darauf hin, dass die Art der Facebook-Nutzung eine Schlüsselrolle einnimmt, sich also bestimmte Arten der Nutzung auch positiv auf die Studienleistung bzw. negativ auf psychosoziale Variablen auswirken können. Ein wichtiger nächster Schritt in der Forschung sollte sich diesen differenziellen Effekten widmen, um Hochschuldozenten und -dozentinnen in die Lage zu versetzen, Facebook oder andere SNS für ihre Lehre aktiv und produktiv zu nutzen (z. B. durch die Gründung einer Facebook-Gruppe, in der Kursinhalte ausgetauscht und diskutiert werden können; JUNCO 2012a). So berichtet JUNCO (2012b) von Befragungsergebnissen, die durchaus auf ein Interesse von Studierenden hindeuten, Facebook stärker auch bildungsbezogen zu nutzen (ROBLER u. a. 2010).

Darüber hinaus können SNS ein Mittel sein, um die Anpassung von Studierenden an das universitäre Umfeld zu fördern (DEANDREA u. a. 2012). DEANDREA und Kollegen berichteten von der Einrichtung eines universitären SNS für Erstsemester: SpartanConnect zielte darauf ab, die Verbundenheit zwischen Studierenden und ihrem Wohnumfeld auf dem Campus zu erzeugen. So erhielten 3.000 Studierende aus drei unterschiedlichen Wohnheimen im Sommer vor Studienbeginn Zugang zu SpartanConnect. Sie konnten Profile anlegen und andere Nutzer/-innen als Kontakte aufnehmen. Außerdem gab es verschiedene Kommunikations- und Austauschmöglichkeiten. Eine begleitende Befragung einiger Nutzer/-innen vor Nutzungsbeginn und während der ersten zwei Wochen des Studiums beschäftigt sich mit den Auswirkungen auf die wahrgenommene Bridging-Selbstwirksamkeit – die Überzeugung, dass man nützliche Kontakte zu diversen Personen (z. B. Hochschullehrkräfte, anderem Universitätspersonal, Studierende mit anderen Überzeugungen) knüpfen wird – und auf die akademische Selbstwirksamkeit bezüglich der eigenen Leistungsfähigkeit. Tatsächlich zeigte sich, dass die Aktivität in SpartanConnect einen positiven Einfluss auf die wahrgenommene Bridging-Selbstwirksamkeit hat, und dies über das Bridging Social Capital, über das die Studierenden vor Beginn der SpartanConnect-Nutzung verfügten, und über die Anzahl ihrer Facebook-Freunde aus dem studentischen Kontext hinaus. Des Weiteren zeigte sich ein positiver Effekt der wahrgenommenen Bridging-Selbstwirksamkeit auf die akademische Selbstwirksamkeit, und dies über das Bridging Social Capital und die akademische Selbstwirksamkeit, jeweils vor Beginn der Nutzung erfasst, hinaus. Ein direkter Effekt der Nutzung von SpartanConnect auf die akademische Selbstwirksamkeit zeigte sich hingegen nicht.

Ein weiterer wichtiger Schritt in der Forschung ist die Untersuchung der vermittelnden Wirkung des studentischen Engagements: „(...) it is important for future research to evaluate how Facebook use influences student engagement and how, in turn, that engagement influences academic performance.“ (JUNCO 2012a, S. 11) Denn es ist anzunehmen, dass engagiertere und damit sozial auch besser integrierte Studierende auch erfolgreichere Studierende sind. JUNCO (2012a) schlägt außerdem vor, personenbezogene Variablen der Studierenden in zukünftiger Forschung verstärkt zu berücksichtigen. So zeigen Studien beispielsweise, dass Persönlichkeitsvariablen mit der Art der Facebook-Nutzung zusammenhängen (AMICHAÏ-HAMBURGER/VINITZKY 2010; KRÄMER/WINTER 2008; MEHDIZADEH 2010; GOSLING u. a. 2011).

Um einen ersten Schritt in diese Richtung zu gehen, werden im Folgenden erste Befunde aus der Längsschnittstudie der Autoren zur moderierenden Rolle von Gewissenhaftigkeit, eine für studentische Leistungen zentrale Persönlichkeitsvariable, berichtet.

3.4 Der Einfluss der Gewissenhaftigkeit

Personen mit hohen Werten in Gewissenhaftigkeit zeichnen sich durch eine hohe Selbstkontrolle bezüglich Planung, Organisation und Ausführung von Aufgaben aus. Sie gehen dabei sehr systematisch und zielgerichtet vor. Erfasst wird die Gewissenhaftigkeit mit standardisierten Fragebogen, wie dem NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI) von COSTA und McCRAE (Deutsche Version: BORKENAU und OSTENDORF 1993, Beispielitem: „Ich versuche, alle mir übertragenen Aufgaben sehr gewissenhaft zu erledigen.“).

Der Zusammenhang zwischen Gewissenhaftigkeit und Facebook-Nutzung von Studierenden wurde bisher von zwei Autorengruppen diskutiert und untersucht: ROSS und Kollegen erwarteten einen negativen Effekt auf die Anzahl der Facebook-Freunde, da stark gewissenhafte Studierende eher mit ihren studentischen Verpflichtungen und Terminen außerhalb von Facebook beschäftigt sind und deshalb Facebook weniger nutzen (ROSS u. a. 2009). Sie konnten diese Annahme jedoch nicht bestätigen.

AMICHAÏ-HAMBURGER und VINITZKY (2010) erwarteten einen positiven Effekt auf die Anzahl der Facebook-Freunde, da das zentrale Ziel bei der Nutzung eines SNS wie Facebook das Knüpfen und Aufrechterhalten von Beziehungen ist. Eine entsprechende Zielstrebigkeit von gewissenhaften Nutzern und Nutzerinnen sollte also die Anzahl der Facebook-Freunde erhöhen (AMICHAÏ-HAMBURGER und VINITZKY 2010). Bestätigend zeigte ihre Studie eine umso größere Anzahl von Facebook-Freunden, je gewissenhafter die Studierenden waren.

Bereits ROSS und Kollegen (2009) diskutieren die Bedeutung motivationaler Faktoren. So könnte es sein, dass Facebook besonders zu Beginn eines Studiums ein Instrument ist, um neue Freunde am Studienort zu finden und sich in das neue Umfeld einzuleben. Deshalb lag der Fokus der hier vorgestellten Längsschnittstudie auf Erstsemestern. Aufbauend auf der Argumentation von AMICHAÏ-HAMBURGER und VINITZKY (2010) sollte es vor allem gewissenhaften Studierenden gelingen, Facebook hier zielgerichtet für ihre bessere soziale Integration zu nutzen. Die Annahme lautete deshalb: Die Dauer der Facebook-Nutzung verstärkt die soziale Integration am Studienort umso mehr, je gewissenhafter Studierende sind (*Hypothese 1*).

Laut KIRSCHNER und KARPINSKI (2010) und JUNCO (2012a) sollte sich die Dauer der Facebook-Nutzung negativ auf die Studienleistung auswirken. Gewissenhaftigkeit könnte auf diese Beziehung sowohl eine positive als auch eine negative moderierende Wirkung haben: Einerseits könnten gewissenhafte Studierende die Zeit auf Facebook zielgerichtet für Studienzwecke nutzen und so ihre Leistung steigern. Andererseits dient Facebook nicht vornehmlich dem Austausch von Inhalten, sondern dem Aufbau von Beziehungen, und so könnte die Zeit auf Facebook von der Beschäftigung mit den Studieninhalten eher ablenken, und das umso stärker, je gewissenhafter die Nutzung in diesem Sinne erfolgt. Die Annahme lautete deshalb: Die

Dauer der Facebook-Nutzung reduziert die Studienleistung am Ende des ersten Semesters umso mehr, je gewissenhafter Studierende sind (*Hypothese 2*). Der Aufbau von studentischen Netzwerken könnte sich jedoch nichtsdestotrotz langfristig – über das erste Semester hinaus – für die Studienleistung auszahlen, weil studentische Netzwerke den Zugang zu sozialer Unterstützung und Informationen erhöhen. Dazu liegen jedoch keine Daten vor.

Um diese Annahmen zu testen, wurden in der oben bereits beschriebenen Längsschnittstudie neben der Facebook-Nutzung auch die soziale Integration am Studienort (zu allen Erhebungszeitpunkten), die Studienleistung am Ende des ersten Semesters (zu EZP 3) sowie die Persönlichkeitsvariable Gewissenhaftigkeit (zu EZP1) erfasst.

Bezüglich *Hypothese 1* zeigten die Ergebnisse tatsächlich, dass bei gewissenhaften Studierenden eine stärkere Facebook-Nutzung zu Beginn und gegen Ende des ersten Semesters zu einer höheren sozialen Integration am Anfang des zweiten Semesters führte (Interaktionsterme: $\beta_{EZP1} = 0,33$, $p = 0,01$ bzw. $\beta_{EZP2} = 0,27$, $p = 0,04$; für eine Standardabweichung über dem Mittelwert von Gewissenhaftigkeit: $\beta_{EZP1} = 0,52$, $p = 0,01$ bzw. $\beta_{EZP2} = 0,39$, $p = 0,04$; jeweils kontrolliert für die soziale Integration zu Beginn des ersten Semesters). Bei nicht gewissenhaften Studierenden fand sich kein Zusammenhang zwischen Facebook-Nutzung und sozialer Integration (für eine Standardabweichung unter dem Mittelwert von Gewissenhaftigkeit: $\beta_{EZP1} = -0,28$, $p = 0,16$ bzw. $\beta_{EZP2} = -0,15$, $p = 0,43$). Die Facebook-Nutzung hatte keinen direkten Effekt auf soziale Integration ($\beta_{EZP1} = 0,12$, $p = 0,34$ bzw. $\beta_{EZP2} = 0,12$, $p = 0,36$). Gewissenhaftigkeit wirkte sich nur unter der Berücksichtigung der Facebook-Nutzung zu Beginn des ersten Semesters direkt signifikant positiv auf soziale Integration aus ($\beta_{EZP1} = 0,27$, $p = 0,04$ bzw. $\beta_{EZP2} = 0,21$, $p = 0,12$).

Bezogen auf *Hypothese 2* zeigte sich, dass bei gewissenhaften Studierenden eine stärkere Facebook-Nutzung gegen Ende des ersten Semesters zu einer schlechteren Studienleistung führte; in die gleiche Richtung, jedoch nicht signifikant, zeigte sich dieser Effekt auch für die Facebook-Nutzung zu Beginn des ersten Semesters (Interaktionsterme: $\beta_{EZP1} = -0,30$, $p < .05$ bzw. $\beta_{EZP2} = -0,42$, $p < .01$; für eine Standardabweichung über dem Mittelwert von Gewissenhaftigkeit: $\beta_{EZP1} = -0,32$, $p = 0,17$ bzw. $\beta_{EZP2} = -0,46$, $p = 0,02$). Bei nicht gewissenhaften Studierenden fand sich ein tendenziell positiver Zusammenhang zwischen Facebook-Nutzung und Studienleistung (für eine Standardabweichung unter dem Mittelwert von Gewissenhaftigkeit: $\beta_{EZP1} = 0,41$, $p = 0,09$ bzw. $\beta_{EZP2} = 0,38$, $p = 0,06$). Die Facebook-Nutzung hatte keinen direkten Effekt auf die Studienleistung ($\beta_{EZP1} = 0,05$, $p = 0,76$ bzw. $\beta_{EZP2} = -0,04$, $p = 0,79$). Gewissenhaftigkeit wirkt sich nur unter der Berücksichtigung der Facebook-Nutzung am Ende des ersten Semesters direkt tendenziell positiv auf die Studienleistung aus ($\beta_{EZP1} = 0,19$, $p = 0,19$ bzw. $\beta_{EZP2} = 0,28$, $p = .06$).

Allerdings beziehen sich die präsentierten Analysen nur auf diejenigen 46 Studienteilnehmenden, die zu allen drei Zeitpunkten an der Befragung vollständig teilnahmen (in betrachteten Variablen vollständige Datensätze: EZP1: 86, EZP2: 69, EZP3: 46). Außerdem blieben in der Studie Studierende unberücksichtigt, die Facebook gar nicht nutzen (da über Facebook für die Studie geworben wurde). Eine Analyse der Studienabbrecher – Studienteilnehmende, die nicht an allen Erhebungen teilnahmen – ergab darüber hinaus, dass die Studienabbrecher/-innen signifikant weniger gewissenhaft, aktiver auf Facebook und zu Beginn der Studie schlechter sozial integriert waren als die in der Analyse berücksichtigten Studierenden. Die Ergebnisse sind deshalb als erste Befunde zu verstehen und mit Vorsicht zu interpretieren.

4. Implikationen für die Forschung

Der vorliegende Beitrag argumentiert für eine ganzheitlichere Betrachtung der Frage, wie sich die Nutzung von SNS auf Studierende auswirkt. Zunächst einmal sollten nicht nur leistungsbezogene Indikatoren, sondern auch psychosoziale Variablen berücksichtigt werden. Wie die berichteten Studienergebnisse zeigen, können die Effekte auf beide *Arten von Kriterien* sehr unterschiedlich ausfallen. Die Studie der Autoren deutet darüber hinaus darauf hin, dass *moderierende Variablen* eine Rolle spielen und deshalb in der zukünftigen Forschung stärker berücksichtigt werden sollten. Es erscheint nicht sinnvoll, einen einheitlichen Effekt der Facebook-Nutzung auf jeden Nutzenden und unabhängig von der Art der Nutzung zu erwarten. Wie JUNCOS Studien zeigen, sollte auch die *Art der Nutzung* basierend auf den Funktionen von SNS differenziert werden. Ein Ziel hierbei könnte sein, die Arten der Nutzung zu klassifizieren, um theoriebasierte Annahmen über deren Wirkung zu ermöglichen. Ansatzpunkte hierfür bietet die Unterscheidung zwischen kommunikativen und nicht kommunikativen Funktionen von JUNCO (2012b) oder die gleichzeitige Nutzung von SNS während des Lernens, die das Problem des Multitaskings betrifft.

Wünschenswert wäre darüber hinaus eine *längsschnittliche Betrachtung* auch über die Dauer eines Semesters hinaus. Es könnte durchaus sein, dass sich die Investition in ein studentisches Netzwerk langfristig doch auch für die Studienleistung auszahlt. Außerdem könnten unterschiedliche Phasen im Studium unterschieden werden, in denen die Facebook-Nutzung mehr oder weniger sinnvoll und hilfreich ist. Studien, die diesen Ansprüchen gerecht werden, liegen derzeit kaum vor. Insbesondere längsschnittliche Betrachtungen und Untersuchungen im deutschsprachigen Raum sind rar.

Darüber hinaus sollten stärker studiumsbezogene Aktivitäten auf SNS initiiert und in ihrer Wirkung untersucht werden. Die Studie von DEANDREA und Kollegen

(2012) zeigt einen vielversprechenden Ansatz zur besseren Integration von Erstsemestern in das universitäre Umfeld und dessen wissenschaftliche Begleitung. Auch Ansätze zur veranstaltungsbegleitenden Kommunikation sind denkbar, sollten jedoch in gleicher Weise, idealerweise in Konzeption *und* Evaluation, wissenschaftlich begleitet werden.

Die in diesem Beitrag vorgestellten Untersuchungen beziehen sich vor allem auf Befragungen von Studierenden, also subjektive Selbsteinschätzungen. Ausnahmen bilden die inhaltsanalytischen Untersuchungen (v. a. von Pinnwandeinträgen) über die Art der Nutzung und der Inhalte von SNS-Kommunikationen (z. B. SELWYN 2009). Zusätzlich wäre eine Kombination beider Ansätze wünschenswert (HEW 2011). Darüber hinaus wäre die Berücksichtigung weiterer SNS-Nutzungsdaten ein Schritt in Richtung einer objektiveren Betrachtung. Dafür kommen zwei Methoden in Frage: die Rekrutierung über SNS-Applikationen und das Datacrawling (WILSON/GOSLING/GRAHAM 2012). Die Rekrutierung über Facebook-Applikationen ermöglicht nicht nur das Erheben von SNS-Nutzungsdaten, sondern auch eine Befragung der Rekrutierten. Das Datacrawling erlaubt lediglich den Zugang zu öffentlich verfügbaren Nutzungsdaten. Beide Methoden sind in Deutschland problematisch, da hier viele Internetnutzer bedachter mit ihren persönlichen Daten umgehen – zumindest, wenn sie Privatsphäreinstellungen nachvollziehen können – und die Privatsphäre der Internetnutzer in Deutschland stärker geschützt wird. So sind nur wenige SNS-Nutzer/-innen bereit, ihre SNS-Nutzungsdaten Applikationsbetreibern für Forschungszwecke zur Verfügung zu stellen. Auch sind weniger SNS-Nutzungsdaten öffentlich verfügbar als beispielsweise in den USA. Allgemein stellen die Rekrutierung über SNS-Applikationen und das Datacrawling ganz neue Anforderungen an eine gute wissenschaftliche Praxis in der Forschung zum Nutzerverhalten im Internet (siehe für eine ausführliche Diskussion: WILSON/GOSLING/GRAHAM 2012). Darüber hinaus erlaubt nur das Rekrutieren in Offlinekontexten Repräsentativität sowie den Vergleich von Offline- und Onlineverhalten bzw. von Nutzenden und Nichtnutzenden.

5. Implikationen für Anwender/-innen

Noch ist das Wissen über die Auswirkungen der SNS-Nutzung auf Studierende vergleichsweise gering. Es soll dennoch versucht werden, Implikationen für Anwender/-innen in Hochschulen und politische Entscheidungsträger abzuleiten, diese aber gleichzeitig kritisch zu diskutieren.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die SNS-Nutzung unter Studierenden stark verbreitet ist; im deutschsprachigen Raum gilt das auch für Facebook. Sie nutzen diverse Netzwerke eher privat, zum Austausch mit alten Freunden und Bekannten oder mit Mitstudierenden. Eine wichtige Funktion hat die SNS-Kommuni-

kation unter Studierenden für das Identitätsmanagement. Studierende möchten ein bestimmtes Bild von sich vermitteln und dieses von anderen Studierenden bestätigt wissen. Dies geschieht in der Interaktion mit anderen Studierenden, persönlich und auf SNS. Auch wenn der studiumsbezogene Austausch dabei eher einen kleinen Teil einnimmt, so findet er doch statt. Ein abschließendes Fazit zu den Auswirkungen der SNS-Nutzung ist schwierig, da die vorliegenden Daten noch nicht ausreichen und sich teilweise widersprechen. Es lässt sich lediglich feststellen, dass sich die SNS-Nutzung auf das Studien- und Sozialverhalten von Studierenden sowohl positiv als auch negativ auswirkt und dass sich die SNS-Nutzung unterschiedlich auswirkt. Berücksichtigt werden müssen auch unterschiedliche Nutzungsformen sowie die Persönlichkeiten und Motivationen von Studierenden.

Relevante Funktionen von SNS sind jene sozialer Natur, also Kommunikations- und Austauschfunktionen. Sie scheinen durchaus geeignet, soziale Integration und studentisches Engagement am Studienort zu befördern. Eine besondere Funktion könnte hier die Förderung von Peer-to-Peer-Netzwerken, also die Vernetzung von Studierenden untereinander – ähnlich wie bei SpartanConnect (DEANDREA u. a. 2012) –, zu Studiumsbeginn oder im Laufe von Lehrveranstaltungen sowie das Anregen von lehrveranstaltungsbezogenen Diskussionen einnehmen. Das Konzept eines Blended Open Courses, das in diese Richtung geht, wird in diesem Buch im Kapitel 2 vorgestellt. Allerdings sollte hierbei berücksichtigt werden, dass einige Studierende sich eine Trennung von Lern- und persönlichem Raum wünschen, und deshalb sollten Möglichkeiten sowohl des Kombinierens als auch des Separierens angeboten werden (JONES u. a. 2010). Darüber hinaus nutzen bisher nicht alle Studierenden überhaupt SNS (14,5 % ohne SNS-Profil; TUFEKCI 2008) oder sie nutzen es nur in geringem Umfang (ein Drittel (EZP1) bis 18 % (EZP3) mit zehn Minuten oder weniger pro Tag in der Längsschnittstudie der Autoren). Die Nutzung von SNS sollte deshalb als ein Angebot kommuniziert werden, nicht als Voraussetzung oder Pflicht. Sollten nicht alle Studierenden dieses Angebot annehmen, müssen weitere Maßnahmen ergriffen werden, um deren Teilhabe am Peer-to-Peer-Netzwerk oder an Lehrveranstaltungen sicherzustellen. Eine grundsätzliche Frage hierbei ist die Wahl des Anbieters einer Softwarelösung. Viele Anbieter sind kommerzielle Unternehmen; sie sind ihren wirtschaftlichen Interessen verpflichtet. Dies sollte man bei der Wahl beachten und gegebenenfalls universitätsweite Softwareangebote mit SNS-Funktionen schaffen, die alle Hochschullehrenden nutzen und denen Studierende mehr Vertrauen schenken können.

Ein weiterer Aspekt wird von GREENHOW und ROBELLIA (2009b, 2011) diskutiert: SNS könnten durchaus dafür geeignet sein, kommunikative Kompetenzen und andere sogenannte „Twenty-First Century Skills“, den Fähigkeiten für das 21. Jahrhundert, zu fördern. Sie nennen kreatives Denken, Problemlösen, Kommunikation

und Kooperation, Fähigkeit zu Recherche von und Umgang mit Informationen aus verschiedenen Quellen, effektiver und produktiver Umgang mit technischen Lösungen sowie Digital Citizenship, womit die Autoren den verantwortlichen sowie legal und ethisch einwandfreien Umgang mit digitalen Medien meinen. Dies sind auch laut Kultusministerkonferenz wichtige Fertigkeiten, die im Laufe des Studiums gefördert werden sollen (hier genannt: fachbezogene Positionen und Problemlösungen formulieren und argumentativ verteidigen; sich mit Fachvertretern und mit Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen austauschen; Verantwortung in einem Team übernehmen; KULTUSMINISTERKONFERENZ 2005).

Darüber hinaus diskutieren GREENHOW und ROBELIA (2009b, 2011) den Einfluss von SNS auf die Karriereaussichten von Absolventen und Absolventinnen: SNS – v. a. berufsbezogene wie XING – bekommen einen zunehmenden Stellenwert bei Rekrutierung und Einstellungsentscheidungen, aber auch bei der Talentsuche und -förderung. Dies kann v. a. für Studierende aus bildungsferneren Schichten, deren Eltern kaum Zugang zu karriereförderlichen Netzwerken haben, ein entscheidender Vorteil werden, wenn sie lernen, SNS in diesem Sinne aktiv und ziel führend für sich zu nutzen.

Aber auch auf negative Effekte der Facebook-Nutzung im Hochschulkontext sollte hingewiesen werden: Vieles deutet darauf hin, dass insbesondere die parallel zum Lernen stattfindende Facebook-Nutzung mit der Effektivität des Lernens interferiert. Zumindest sind negative Effekte des Multitaskings aus anderen Bereichen bekannt (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION 2012). Mit besseren Kontrollstrategien und Strategien zur gezielten Gestaltung ihrer Lernprozesse können Studierende nicht nur negative Effekte der Facebook-Nutzung verhindern lernen, sondern auch andere Störfaktoren ausschalten. Gezielte Einführung in und Training von solchen Strategien stellen folglich in vielerlei Hinsicht sinnvolle Maßnahmen dar.

Neben Risiken bieten SNS vor allem zahlreiche Chancen zur besseren Integration von Lernenden und zur Anregung und Intensivierung von Diskussionen. Nicht zuletzt gehören SNS mittlerweile nicht nur zum Alltag von Studierenden, sondern sind auch aus vielen beruflichen Kontexten nicht mehr wegzudenken. Auch wenn die vorgestellte Forschung sich vor allem mit Studierenden auseinandersetzt, können die diskutierten Implikationen durchaus auf den Kontext der beruflichen Aus- und Weiterbildung übertragen werden. Es führt kein Weg mehr an ihnen vorbei. Es stellt sich lediglich die Frage einer zielgerichteten Nutzung im Hochschulkontext und darüber hinaus.

Literaturverzeichnis

- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION: Multitasking: Switching costs. Washington 2006.
– URL: <http://www.apa.org/research/action/multitask.aspx> (Stand: 13.06.2012)
- AMICHAÏ-HAMBURGER, Yair; VINITZY, Gideon: Social network use and personality. In: *Computers in Human Behavior* 26 (2010) 6, S. 1289–1295
- BICEN, Huseyin; CAVUS, Nadire: Social network sites usage habits of undergraduate students: Case study of Facebook. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 28 (2011), S. 943–947
- BORKENAU, Peter; OSTENDORF, Fritz: NEO-Fünf-Faktoreninventar (NEO-FFI) nach Costa und McCrae. Handanweisung. Göttingen 1993
- BOYD, Danah M.; ELLISON, Nicole B.: Social network sites: Definition, history, and scholarship. In: *Journal of Computer Mediated Communication* 13 (2007) 1, S. 210–230
- DEANDREA, David C.; ELLISON, Nicole B.; LAROSE, Robert; STEINFELD, Charles; FIORE, Andrew: Serious social media: On the use of social media for improving students' adjustment to college. In: *Internet and Higher Education* 15 (2012) 1, S. 15–23
- EBNER, Martin; SCHIEFNER, Mandy; NAGLER, Walther: Has the net generation arrived at the University? – oder Studierende von heute, digital natives? In: ZAUCHNER, Sabine u. a. (Hrsg.): *Offener Bildungsraum Hochschule: Freiheiten und Notwendigkeiten*. Münster 2008, S. 113–123
- ELLISON, Nicole B.; STEINFELD, Charles; LAMPE, Cliff: The benefits of Facebook "friends": Social capital and college students' use of online social network sites. In: *Journal of Computer Mediated Communication* 12 (2007) 4, S. 1143–1168
- ELLISON, Nicole B.; STEINFELD, Charles; LAMPE, Cliff: Connection strategies: Social capital implications of Facebook-enabled communication practices. In: *New Media & Society* 13 (2011) 6, S. 873–892
- GONZALES, Amy L.; HANCOCK, Jeffrey T.: Mirror, mirror on my Facebook wall: Effects of exposure to Facebook on self-esteem. In: *CyberPsychology, Behavior, and Social Networking* 14 (2011) 1–2, S. 79–83
- GOSLING, Samuel D.; AUGUSTINE, Adam A.; VAZIRE, Simine; HOLTZMAN, Nicolas; GADDIS, Sam: Manifestations of personality in online social networks: Self-reported Facebook-related behaviors and observable profile information. In: *CyberPsychology, Behavior, and Social Networking* 14 (2011) 9, S. 483–488
- GREENHOW, Christine; ROBELIA, Beth: Old communication, new literacies: Social network sites as social learning resources. In: *Journal of Computer Mediated Communication* 14 (2009a) 4, S. 1130–1161
- GREENHOW, Christine; ROBELIA, Beth: Informal learning and identity formation in online social networks. In: *Learning, Media and Technology* 34 (2009b) 2, S. 119–140
- GREENHOW, Christine: Online social networks and learning. In: *On the Horizon* 19 (2011) 1, S. 4–12
- HEW, Khe Foon: Students' and teachers' use of Facebook. In: *Computers in Human Behavior* 27 (2011) 2, S. 662–676

- JONES, Norah; BLACKKEY, Haydn; FITZGIBBON, Karen; CHEW, Esyin: Get out of MySpace! In: *Computers & Education* 54 (2010) 3, S. 776–782
- JUNCO, Reynol: Too much face and not enough books: The relationship between multiple indices of Facebook use and academic performance. In: *Computers in Human Behavior* 28 (2012a) 1, S. 187–198
- JUNCO, Reynol: The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. In: *Computers & Education* 58 (2012b) 1, S. 162–171
- KALPIDOU, Maria; COSTIN, Dan; MORRIS, Jessica: The relationship between Facebook and the well-being of undergraduate college students. In: *CyberPsychology, Behavior, and Social Networking* 14 (2011) 4, S. 183–189
- KIM, Junghyun; LEE, Jong-Eun R.: The Facebook paths to happiness: Effects of the number of Facebook friends and self-presentation on subjective well-being. In: *CyberPsychology, Behavior, and Social Networking* 14 (2011) 6, S. 359–364
- KIRSCHNER, Paul A.; KARPINSKI, Aryn C.: Facebook and academic performance. In: *Computers in Human Behavior* 26 (2010) 6, S. 1237–1245
- KOLEK, Ethan A.; SAUNDERS, Daniel: Online disclosure: An empirical examination of undergraduate Facebook profiles. In: *Journal of Student Affairs Research and Practice* 45 (2008) 1, S. 1–25
- KRÄMER, Nicole C.; WINTER, Stephan: Impression management 2.0. In: *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications* 20 (2008) 3, S. 106–116
- KULTUSMINISTERKONFERENZ: Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (In Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen). 2005. – URL: http://www.hrk.de/uploads/media/2005_Qualifikationsrahmen_HSAbschluesse.pdf (Stand: 04.07.2014)
- LAMPE, Cliff; ELLISON, Nicole B.; STEINFELD, Charles: Changes in use and perception of Facebook. In: *Proceedings of the 2008 ACM conference on Computer supported cooperative work, CSCW '08*. New York 2008, S. 721–730
- MADGE, Clare; MEEK, Julia; WELLENS, Jane; HOOLEY, Tristram: Facebook, social integration and informal learning at university: 'It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work'. In: *Learning, Media and Technology* 34 (2009), S. 141–155
- MEHDEIZADEH, Soraya: Self-presentation 2.0: Narcissism and self-esteem on Facebook. In: *CyberPsychology, Behavior, and Social Networking* 13 (2010) 4, S. 357–364
- OPUSZKO, Marek: Why and how people use online social networks. – Unveröff. Manuskript. Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena, 2010
- PASEK, Josh; MORE, Eian; HARGITTAI, Eszter: Facebook and academic performance: Reconciling a media sensation with data. In: *First Monday* 14 (2009) 5
- PUTNAM, Robert D.: *Bowling alone: The collapse and revival of American democracy*. New York 2000

- RAACKE, John; BONDS-RAACKE, Jennifer: Myspace and Facebook: Applying the uses and gratifications theory to exploring friend-networking sites. In: *CyberPsychology & Behavior* 11 (2008) 2, S. 169–174
- ROBLER, M. D.; MCDANIEL, Michelle; WEBB, Marsena; HERMANN, James; WITTY, James V.: Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites. In: *The Internet and Higher Education* 13 (2010) 3, S. 134–140
- ROSS, Craig u. a.: Personality and motivations associated with Facebook use. In: *Computers in Human Behavior* 25 (2009) 2, S. 578–586
- ROTH, Philipp: Infografik: Facebook 2012 – Nutzerzahlen & Fakten. – URL: http://allfacebook.de/zahlen_fakten/infografik-facebook-2012-nutzerzahlen-fakten (Stand: 20.06.2012)
- SELWYN, Neil. Faceworking: Exploring students' education-related use of Facebook. In: *Learning, Media & Technology* 34 (2009), S. 157–174
- SPECIAL, Whitney P.; LI-BARBER, Kirsten T.: Self-disclosure and student satisfaction with Facebook. In: *Computers in Human Behavior* 28 (2012) 2, S. 624–630
- STATISTA: Anzahl der Unique Visitors ausgewählter sozialer Netzwerke in Deutschland im April 2012 (in Millionen). – URL: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/173771/umfrage/besucherzahlen-sozialer-netzwerke-in-deutschland/> (Stand: 20.06.2012)
- STEINFELD, Charles; ELLISON, Nicole B.; LAMPE, Cliff: Social capital, self-esteem, and use of online social network sites: A longitudinal analysis. In: *Journal of Applied Developmental Psychology* 29 (2008) 6, S. 434–445
- STOCKER, Alexander; REICHT, Tanja: Nutzbarkeit, Nutzungsmotivation, Nutzung und Mehrwert von Offenen Sozialen Netzwerken: Eine Befragung der Nutzer von StudiVZ. In: *Tagungsband der Gemeinschaften in Neuen Medien*. Dresden 2010, S. 119–130
- TUFEKCI, Zeynep: Grooming, gossip, Facebook and Myspace. In: *Information, Communication & Society* 11 (2008) 4, S. 544–564
- TUFEKCI, Zeynep: Who acquires friends through social media and why? “Rich get richer” versus “seek and ye shall find”. In: *Proceedings of the Fourth International AAAI Conference on Weblogs and Social Media*. Washington 2010, S. 170–177
- WILSON; Robert E.; GOSLING, Samuel D.; GRAHAM, Lindsay T.: A review of Facebook research in the social sciences. In: *Perspectives on Psychological Science* 7 (2012) 3, S. 203–220
- WODZICKI, Katrin; SCHWÄMMLEIN, Eva; MOSKALIUK, Johannes: “Actually, I wanted to learn”: Study-related knowledge exchange on social networking sites. In: *Internet and Higher Education* 15 (2012) 1, S. 9–14